

Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem

Tomas Saar, Annica Löfdahl & Maria Hjalmarsson

Avdelningen för utbildningsvetenskap, Karlstad universitet, Sverige

Title: Knowledge possibilities in the Swedish afterschool settings

Abstract: This article discusses how the Swedish afterschool settings can be understood as a pedagogic practice. Interviews and field observations with teachers and children were analyzed from a discursive and network perspective. The teachers articulated a discourse about a professional competence to control the organization of the activities in relation to ideals and practical conditions. In practice, however, the children negotiated, challenged and developed the activities in ways that went beyond what was planned and possible to articulate, evaluate and control. The article proposes a pedagogy for the afterschool setting that is built on teachers and children's joint descriptions of the *knowledge possibilities* that are ongoing produced in the activities.

Keywords: Afterschool-settings; Pedagogy; Discourse analysis, Knowledge possibilities

Email: tomas.saar@kau.se

Peer-reviewed article: Sent to reviewers August 2010, Accepted October 2011, Published February 14 2012

Fritidshemmen och de vardagliga praktiker som utvecklas och tar form däri står i fokus för denna artikel. Det handlar om skolbarnsomsorgen – eller *fritids* – dvs. loven och tiden före och efter den ordinarie skoldagen. Skolan har sedan länge varit en viktig kugge i byggandet av den Svenska välfärdsstaten och har varit föremål för omfattande forsknings- och utredningsinsatser, likväl som för utbildningspolitiska ambitioner och beslut. I detta bygge har fritidshemmen haft funktionen att komplettera och stötta hemmet och skolan beträffande barnens lärande och utveckling. I jämförelse med de didaktiska metoder, kunskapstest, individuella kunskapsmål och kognitiva förmågor som idag betonas i förskolan och skolan, har dock fritidsverksamheten under senare tid hamnat i ett slags ideologiskt och pedagogiskt vakuum och dess funktion som pedagogisk institution blivit allt mindre tydlig.

I denna artikel presenterar vi en del av ett större projekt som studerar fritidshemmen ur ett pedagogiskt perspektiv. Det innebär att undersöka

vilka kunskaper och vilket lärande som görs möjligt och hur det relaterar till policy, organisation och aktiviteter. I artikeln redovisas en delstudie där vi studerat verksamheten i mötet mellan personalens förståelser och barnens handlingar. Syftet med artikeln är att beskriva vilka kunskapsmöjligheter som skapas i detta möte och att formulera teoretiska utgångspunkter och frågeställningar för projektets fortsättning.

Fritidshemmens historiska bakgrund, organisation och styrning

Fritidshemmen har en historisk bakgrund som en institutionaliserad del av uppbyggnaden av det svenska välfärdssamhället. Fritidsverksamhet för barn har funnits sedan länge, men tidigare främst i form av till exempel arbetsstugor vilka samlade fattiga barn som behövde lära sig enklare sysselsättningar och få ett mål mat. Verksamheten var inriktad på att fostra och anpassa barnen efter rådande krav i samhället (se

t.ex. Johansson, 1986). Dagens fritidshemsverksamhet byggdes ut under 1970-talet som en institution med eget innehåll och mål, även om fritidshemmens främsta uppgift har varit att tillgodose skolbarnens behov av omsorg under de tider innan och efter skolan då föräldrar behövt skolbarnsomsorg.

Idag är fritidshemsverksamheten integrerad i skolan, delar samma läroplan som skolan och har till uppgift är att vara ett komplement till skolans verksamhet. Fritidshemmen har under de senaste 20 åren omfattats av stora förändringar. Statistik visar en ständigt minskad personalitet medan barnantalet i grupperna ökar för varje år. Integrering i skolans verksamhet och en förändrad profession har medfört andra villkor för barn och lärare. Likaså har skärpta villkor för styrning och kontroll av verksamheten ändrat förutsättningarna för de vardagliga fritidshemsaktiviteterna där viktig del av pedagogernas arbete numera innebär att utveckla planer för och utvärdera verksamheten.

Skolverkets (2010) statistik visar att 357 000 barn går i fritidshem varje dag, vilket motsvarar 80 % av landets 6-9-åringar och 14 % av 10-12 åringarna, detta till en kostnad om dryga 11 miljarder kronor/år - jämförelsevis en lika stor summa som för läromedel, elevvård, skolskjuts och skolmåltider sammantaget. De lärare som arbetar i fritidshemmen har till stor del högskolepedagogisk utbildning och består till 80 % av kvinnor. Verksamheten bedrivs mestadels i lokaler som även fungerar som klassrum under skoldagen och barngrupperna består i genomsnitt av 35 barn – men grupper med 50-talet barn är inte ovanliga. Fritidshemmen har ingen *egen* läroplan, men skall tillämpa Lgr 11, och då främst de avsnitt som behandlar normer och värden. I den uppdragsförskjutning som skett inom fritidshemmen de senaste åren - från ett komplement till hemmet till ett komplement till skolan – uppstår det vi kan förstå som ett pedagogiskt dilemma. Alla barn går inte på fritids (t.ex. erbjuds inte barn till arbetslösa föräldrar plats i alla kommuner) vilket betyder att verksamheten inte kan utgöra en förutsättning för och knytas till att skolans kunskapsmål uppnås, men verksamheten ska bidra till att så sker (Skolverket, 2007). Den svenska skolbarnsomsorgen har likheter med de nordiska ländernas sätt att organisera och skapa innehåll i dessa verksamheter i specifika fritidshem i nära anslutning till skolan, medan ett vidare internationellt perspektiv visar på stora skillnader mellan det vi kallar skol-

barnsomsorg och andra sätt att organisera 'after-school activities' och där föremålet för forskning ofta är att utvärdera effekter i termer av skolprestationer relaterat till deltagande i någon form av organiserad eftermiddags/kvällsaktivitet (Vandell et al. 2005).

Forskning med fokus på integrering, barns sociala lärande och policy

En kort tillbakablick på fritidshemsforskning visar att intresset för denna verksamhet hänger samman med den inriktning som verksamheterna haft från mitten av 1970-talet och framåt, ett intresse som verkar sammanfalla med en rad övriga samhällsliga och utbildningspolitiska reformer vid denna tid. Den forskning som belyser det moderna fritidshemmet och dess funktioner är dock sparsam, såväl nationellt (Persson, 2008) som internationellt.

Under 1980-90-talet förändrades förutsättningarna för fritidshemmen och dess lärare - fritidspedagogerna - radikalt genom att fritidshemmen integrerades i skolan, både lokalmässigt och verksamhetsmässigt. Detta föranledde en rad forskningsprojekt initierade under 1990-talet, vilka främst betonade den förändrade *yrkesrollen* och innebär i att bli en hjälplärare i stället för att vara en fritidens pedagog (Calander, 1999). I viss mån har forskning fokuserat på den skolintegrerade verksamheten (Hansen, 1999) i mindre utsträckning på innehållet i den tillhandahållna så kallade skolbarnsomsorgen, den verksamhet som fortfarande är fritidshemmens främsta uppgift. I denna artikel är det i mindre utsträckning intressant att i detalj redovisa dessa studiers resultat. Dock vill vi framhålla några generella problem som lyfts upp och som vi menar även är av betydelse då fritidshemmens vardagspraktiker studeras. Det handlar bl.a. om att "strukturella faktorer som planeringstid, barngruppernas storlek och organisering av verksamheten har lett till att fritidspedagoger inte i önskvärd utsträckning kunnat planera eller genomföra en pedagogisk medveten verksamhet" (Persson, 2008, s. 91). Detta är faktorer som sannolikt har betydelse för vilka möjliga fritidshemspraktiker som skapas då de pedagoger som arbetar där har sin tid uppdelad mellan olika verksamheter så som förskoleklass, fritidshem och skola.

Förutom integrering har studier och utvärderingar av fritidshem fokuserat på *interaktioner* och på fritidshemmet som en arena för träning av socialt samspel. Janssons tidiga studier

(1992) om innehållet i pedagogernas vardagliga arbete med barn på fritidshem och visar bl.a. på att lärande på fritidshem i hög grad relaterar till ett socialt innehåll, relationer, kamratskap och ansvarstagande. Liknande slutsatser om det sociala lärandets betydelse poängteras av Johansson och Ljusberg (2004). Løndal (2010) har i en undersökning från fritidshem i Norge, studerat det kroppsliga och informella lärandet som sker i barnens lekar. Barnens egna och gemensamma aktiviteter är betydelsefulla i utvecklingen av kommunikation och samarbetsförmåga, men som inte tillräckligt uppmärksammas i forskningssammanhang, menar Løndal. Evaldsson (1993) visar i sin forskning om kamratkulturer och social organisering på fritidshem hur samtal om vardagslivet kan kopplas till en övergripande ideologi när det handlar om både barnomsorgspedagogik och antaganden om vad som konstituerar ”det goda barnet” (s. 4). De få studier som fokuserat interaktionerna och lärandet på fritidshemmen tycks upprepa samma diskurs om betydelsen av det sociala och icke-reglerade lärandet som uttrycks av både personal, föräldrar och barn. En variant av detta finns hos Kjaer (2005) som beskriver hur fritidshemmen utgör komplexa normaliseringspraktiker där spänningar uppstår mellan de institutionellt skapade bilderna av barn och barnens eget förhandling av barngenrer.

En tredje forskningsinriktning handlar om *policy och styrning* av verksamheten. Skolverket har vid flera tillfällen konstaterat att fritidshemmens kvalitet inte uppmärksammas tillräckligt i kommunerna. Detta har bl.a. föranlett en tydligare betoning på kvalitetsredovisningar i kommunerna, vilket även granskas vid Skolinspektionens regelbundna tillsynsbesök. Pedagoger i fritidshem har idag – liksom i alla andra skolformer – ett uppdrag att redovisa verksamheten utifrån hur väl de uppställda målen nås. Vi vet från tidigare forskning i förskolan och skolan (Löfdahl & Pérez Prieto, 2009a, 2009b, 2010) att krav på synliggörande av innehåll och kvalitetsredovisningar bidrar till att homogenisera verksamheter i enlighet med de frågor som t.ex. Skolverket och Skolinspektionen väljer att fokusera och att man strävar efter att uppvisa en god praktik på bekostnad av att andra viktiga innehåll. Att visa upp resultat och barns kompetenser kan liknas vid de individuella utvecklingsplaner som Vallberg Roth (2010) studerat i förskola och skolans tidiga år. Hon menar att denna typ av bedömningar ”... möjliggör och

förstärker vissa positioner, identiteter och handlingslinjer och omöjliggör eller försvagar andra.” (s. 60) och att dessa möjligheter i sin tur varierar beroende på marknadsanpassning och profilering liksom om barnen råkar växa upp i landsbygd, förort eller stad. Kritiken mot bedömningar och kvalitetsmätningar som styrmedel inom barnomsorg har ofta relaterats till nyliberala marknadsdiskurser där teknifiering av mänskliga relationer och omsorg påvisats och ifrågasatts (Dahlberg & Moss, 2005). Inom denna kritiska forskningstradition framhålls även tankar om en ny lärarprofessionalism (Ball 2006). Det handlar om hur lärare ställs inför etiska dilemman när den traditionella lärarrollen – att ta hand om barnen – ställs mot marknadsanpassade krav att visa upp resultat och effektivitet i sin verksamhet liksom hur innehållet i yrket förändrats mot arbetet med barnen till samarbetet med andra vuxna (Persson & Tallberg Broman, 2002) eller “det runt omkring” (Hjalmarsson, 2009, s. 77). Löfdahl & Pérez Prieto (2010) menar att ett nytt sätt att vara professionell är att vara bra på att visa upp sig själv och sin verksamhet på ett sätt som är enkelt att beskriva och bedöma och att detta sker på bekostnad bl.a. av omsorgsperspektivet och arbetet med mer komplexa pedagogiska och sociala situationer. I relation till fritidshemmen kan denna forskning bidra till att belysa det *tre-dubbla korsdrag* som verksamheten där verkar befinna sig i – där pedagoger ska förhålla sig till samhälleliga krav, komplettera skolan och dessutom verka för en god och trygg miljö för barnen.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I den delstudie som redovisas i innevarande artikel ställer vi frågan om (1) hur fritidspedagoger artikulerar och förstår fritidsverksamheten och (2) hur barnen lever, ordnar och materialiserar verksamheten. För att utveckla analytiska redskap som kan belysa dessa frågor utgår vi från teoretiska perspektiv som belyser hur hur en mångfald av faktorer sammanfogas och förändras och hur innebörder skapas och materialiseras i språk, kropp och föremål (Dahlberg & Bloch, 2006; Deleuze & Guattari, 1998, 2004; Latour, 2005). Vårt teoretiska fundament kan därför beskrivas som ett flöde mellan diskursteori, nätverksteori och rhizomatisk analys där språk och begrepp från skilda områden förstärker möjligheten till analys av handlingar och

händelser som icke-hierarkiska. På så vis utgör iscensättningar av handlingar, aktiviteter impulser och flöden empiriskt analytiska begrepp för att beskriva ett förlopp. Vi menar att dessa teoretiska perspektiv kan ses som sammanflätade och bildar därmed en enhetlig teoretisk utgångspunkt. I artikeln avser vi inte att beskriva och tolka de empiriska inslagen i detalj med stöd i varje enskilt teoretisk begrepp, snarare menar vi att användandet av de samlade teoretiska utgångspunkterna ger oss möjlighet att visa på en mycket komplex empirisk verklighet av fritidshemmen, som inte tidigare varit föremål för vare sig beskrivning teoretisk analys.

Analysen tar för det första utgångspunkt i diskursteori i meningen att beskriva hur pedagogernas utsagor kopplas till och samtidigt producerar meningsskapande kedjor (Potter & Wetherell, 1987). Vi förstår diskursbegreppet som en sammanfogning av olika faktorer, som möjliggör eller hindrar vad som kan sägas. Det innebär att undersöka vad som är möjligt att artikulera om fritidshemmet och hur det kopplar till, upprepar och skapar olika meningssammanhang. En diskurs kan vidare förstås som de materialiseringar, förkroppsliganden och språk som gör en social praktik sammanhängande och begriplig (Gilbert 2008), men också något som pekar ut vilka positioner och sammanhang som är legitima och önskvärda att delta i och aktualisera (Smith 1998). Det betyder att studera vilka positioner och ordningar som av pedagogerna aktualiseras som möjliga och meningsskapande, vad som görs osynligt och vilka gränser som upprättas mot det som bör undvikas.

För det andra utgår analysen från nätverksteori i betydelsen att betrakta alla fenomen, företeelser och föremål som möjliga agenter för det som ordnar och påverkar händelserna på fritidshemmet. Vi har riktat observationerna och analysen av barnens aktiviteter utifrån ett nätverksteoretiskt perspektiv, för att därigenom beskriva vilka faktorer och sammanfogningar av faktorer som görs betydelsefulla i sammanhanget. Det är ett avsteg från de synsätt som ser kategorier och samband som avgränsade och definierade i förhand. I vår genomgång har vi konstaterat att forskningen om fritidshem främst har fokuserat effekter av integreringen med skolan, interaktioner mellan pedagoger och barn och mellan barnbarn samt på konsekvenser av olika styrnings- och bedömningsformer.

I dessa tidigare studier av fritidshem har vanligtvis *enstaka* faktorer (interaktioner, integre-

ring, organisation och styrning) av verksamheten isolerats och studerats separat, vilket vi ser som begränsande för att förstå dess komplexitet. Vi menar att det saknas kunskap om hur olika faktorer aktualiseras och samverkar och vilka impulser som strömmar in i fritidsverksamheten och materialiseras i de lokala sammanhangen, tex hur normer om kön och könsskillnader reglerar pojkars och flickors specifika handlingar. I detta utbud av faktorer ingår också impulser från till exempel globala mediaföreteelser, leksaker, IT, mode och underhållningsindustrin som flödar in i fritidshemmen, transformeras och blir betydelsefulla. Den nätverksteoretiska analysen ger därigenom möjligheter att betrakta alla fenomen, företeelser och föremål som möjliga agenter för det som ordnar och påverkar händelserna på fritidshemmet. Läroplanen, verksamhetens styrning och organisation liksom de materiella och fysiska villkoren är till exempel möjliga agenter i produktionen av fritidshemmets nätverk av innebörder och kunskapsmöjligheter. Vidare befinner sig fritidsverksamheten i skärningspunkten mellan skolan och barnens hem, familj och aktiviteter utanför institutionerna vilket bidrar med ytterligare impulser till det som aktualiseras och skapar mening och förutsättningar i verksamheten. Vad som produceras, iscensätts och görs meningsbärande är emellertid inte möjligt att i förhand definiera, utan det är ett av nätverksanalysens studieobjekt.

Den tredje utgångspunkten utgörs av ett rhizomatiskt perspektiv som studerar det ständiga tillblivandet av relationer, möjligheter och mening (Dahlberg & Bloch, 2006; Deleuze & Guattari, 1998, 2004; Massumi, 1992). I analysen av barnens aktiviteter ger det oss möjlighet att beskriva hur olika faktorer på fritidshemmet är oupplösligt intrasslade och i kontinuerlig rörelse och utveckling. Det betyder till exempel att lekar, idrottsaktiviteter, pyssel och spel, likväl som pedagogernas planering och fritidshemmets organisation även kan ses som icke-statiska eller icke-determinerande företeelser. Istället är de föränderliga och skapar nya kombinationer och möjligheter, medan andra upplöses eller fixeras. I myriaden av olika händelser, faktorer och impulser på fritidshemmet kommer vissa möjligheter att aktualiseras, medan andra förblir potentiella och "tysta". Analysen riktas på detta sätt mot att beskriva vad som förändras och vad som fixeras, hur detta sker och vad som blir

konsekvenserna i form av till exempel möjligheter, inneslutningar och exkluderingar.

EMPIRISKA UTGÅNGSPUNKTER

Fritidshemmen

De empiriska studierna, intervjuer och fältstudier, ägde rum på två skolors fritidshem, sammantaget fyra avdelningar under hösten 2009. Skolorna tillhör ett gemensamt skolområde i en medelstor svensk stad i två närliggande men åtskilda bostadsområden. Vi kallar dem Vallskolan och Gärdeskolan. Skolorna samverkar till viss del, de har samma rektor men är fysiskt åtskilda. Vallskolan är en F-6-skola belägen i ett bostadsområde med stor del villabebyggelse och områdets socioekonomiska status kan beskrivas som relativt hög. På Vallskolan finns tre fritidshem med vardera ca 50 barn (6-8 år samt 8-10 år) på avdelningar som är helt lokalintegrerade med skolan. Här intervjuade vi pedagogerna Val, Vilma, Vanna, Viktoria och Veronica. Gärdeskolan är en F-6 skola belägen i ett mångkulturellt område med låg socioekonomisk status. På Gärdeskolans fritids finns 25 barn, 8-10 år. Fritidshemmet har egna lokaler i samma byggnad som skolverksamheten. Här intervjuade vi pedagogen Gunvor.

Materialproduktion

Intervjuerna har varat i ca en timme, spelas in digitalt, ägt rum på förmiddagarna (innan fritidsverksamheten börjat, medan barnen varit i skolan) i ett rum i skolan. På Vallskolan var detta inte helt oproblematiskt, vid ett tillfälle fanns inget ledigt rum varför vi satt i lärarnas datarum och var delvis störda av andra lärare som kom och gick, vid ett tillfälle satt vi i det rum där skrivaren var placerad och lärare kom vid flera tillfällen in och hämtade utskrifter, ett tillfälle ägde rum i ett rum för specialundervisning där en elev och lärare hämtade material under vår intervju. På Gärdeskolan genomfördes intervjun i fritidshemmets lokaler som ännu inte hade öppnats för dagen (dock med barn som kikade in genom glasörrarna). Pedagogerna har varit angelägna om att ställa upp och ordna så bra möjligheter de kunnat för att genomföra intervjuerna. Intervjuerna har skett enskilt (2 intervjuer) och i grupp med två pedagoger från samma avdelning (2 intervjuer). Sammantaget har sex personer deltagit i fyra intervjuer.

Intervjuerna har inletts med att berätta om vad vi vet om forskning om fritidshem och de

tankar som utredningen om en hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109) för fram om utbildning för fritidspedagoger och vårt intresse för att veta mera om hur vardagspraktiker i fritidshem ter sig i dag. Detta har också kommit tillbaka då och då under samtalen. Intervjuerna har varit halvstrukturerade, dvs. det har funnits ett antal frågeområden som varit angelägna att beröra, och som pedagogerna ombetts att berätta om, dessa har varit: Yrkesroll, yrkesidentitet och kompetens, villkor för fritidshemsverksamhetens innehåll, den kompletterande funktionen, fritidshemmets status. De inspelade intervjuerna har lyssnats igenom och valda stycken har transkriberats ordagrant medan andra delar har beskrivits översiktligt.

Som ett komplement till intervjuerna genomfördes fältstudier, eller snarare ett slags explorativa studiebesök i syfte att se vad som pågick, snarare än att välja fördefinierade situationer, på de två fritidshemmen. Som observatörer var vi introducerade för personal, barn och föräldrar och rörde oss fritt mellan olika situationer, platser och aktiviteter under dagarna. Vi förde några samtal med barnen och personalen, men inte i form av planerade intervjuer. Fokus var istället på kroppar, rörelse, tid, plats och material och det var framför allt barnens aktiviteter och dess sammanhang som var centrum i fältobservationerna. Ambitionen var att beskriva några av de aktiviteter som barnen deltog i och hur dessa aktiviteter iscensattes och utvecklades av barnen. Detta dokumenterades i form av fältanteckningar, några med utförliga anteckningar av händelser, tal och föremål, andra mer som rubriker.

Forskningsetiska principer har beaktats. Informativt samtycke har inhämtats genom att samtliga inblandade i förväg har delgivit information om studien, vår närvaro och samt sin rätt att dra sig ur studien. Samtliga inblandade (skolledning, pedagoger, föräldrar och barn) har gett sitt samtycke till att medverka i studien.

Fritidspedagogernas positioner och platser

De pedagoger som arbetar i fritidshem har sin dagliga verksamhet både i skolan och på fritidshemmet. Det har betydelse för hur de beskriver om och pratar om sitt arbete. I de intervjuer som genomfördes med pedagoger som arbetar på fritidshem gled samtalen ofta in på arbetet i skolan trots att vi inledningsvis gjort klart att det var den verksamhet som var efter skoldagen som stod i fokus för våra samtal. Den bild av fritids-

pedagogen som tidigare forskning påvisat, t.ex. *hjälp läraren* framträder även i dessa intervjuer. Valle på Vallskolan beskriver sina arbetsuppgifter som beroende av vilken grundskollärare pedagogen arbetar med - om han tar över ett pass eller bara är resurs i gruppen. Pedagogerna beskriver också hur skolans arbete följer med och påverkar även fritidshemmets aktiviteter, särskilt i de lokalintegrerade fritidshemmen. Teman följs upp, till exempel berättas om ett återkommande inslag av ”tema affären” eller liknande teman som innehåller moment som kan beskrivas som lärande inom det praktiska/estetiska området och där fritidspedagogerna säger sig arbeta med en helhet av ett kunskapsområde. Gunvor på Gärdeskolans fritidshem, där många av barnen har migrationsbakgrund och svårigheter med svenska språket menar att skolan glider med in i fritidshemmet: *Det glider ju in här...det är ju det fria, vi fortsätter inte med skola*”. Vi tolkar det som att skolan ger avtryck i fritidshemsverksamheten.

Vilken roll och vilka arbetsuppgifter som fritidspedagogen har under skoldagen liksom de erfarenheter pedagogerna bär med sig från skoldagen har betydelse även för de verksamheter och det innehåll som formas på fritidshemmet. För att anknyta till projektets teoretiska perspektiv så vandrar pedagogerna mellan olika platser och sammanhang, där de kontinuerligt iscensätter olika positioner och upprättar distinktioner. Samtidigt är det självklart att pedagogerna inte är fullständigt determinerade av de interaktioner som de möter i det sammanhang som de för tillfället verkar inom. Impulser flödar mellan skolpraktiken och fritidspraktiken och pedagogerna transformerar och prövar erfarenheter mellan sammanhangen. För att låna pedagogens Veronicas ord, ”*Sen ska man ställa om, det gäller att komma ihåg, men det är ju på fritids jag är anställd!*”. Det är mot denna bakgrund vi ska förstå hur fritidspedagogerna i det följande beskriver och berättar om sin praktik.

Diskurser om verksamhetens innehåll, styrning och legitimitet

I intervjuerna och i fritidspedagogernas beskrivningar av sitt arbete och fritidshemmets funktion framträder fyra teman som speciellt centrala; erbjudanden, ideal, kontroll och legitimering. I den fortsatta analysen kommer vi att diskutera dem som diskurser, som på olika sätt producerar innehåll i och styrning av aktiviteterna, samt le-

gitimerar yrkesprofessionen i relation till det tredubbla korsdrag vi nämnde tidigare.

Erbjudanden av aktiviteter

När pedagogerna berättar om innehållet i fritidshemmets verksamhet uttrycker de sig ofta i termer av att de erbjuder barnen verksamheter att välja bland. Ett smörgåsbord av mer eller mindre frivilliga aktiviteter:

– Ja, vi ska ju erbjuda styrda planerade verksamheter varje dag... mycket idrott, bakning estetisk verksamhet (Vilma).

Veronica som arbetar med barn 8-10 år menar att man kan märka på barnen att de vill ha mycket fritt när det har varit styrt hela dagen.

– Och vi jobbar ju mycket med en miljö som stimulerar så att de kommer i gång /.../ Men sen så erbjuder vi en annan verksamhet också vid sidan om och då får de skriva upp sig på en lista och bockar av när de gjort.”

Det är viktigt att barnen gör någonting, att de *kommer i gång* även om frivilligheten betonas. Det är okej att bara sitta och vila eller slappa. Vissa verksamheter ska dock alla barn vara med på som exempelvis månadens lek.

– ... och då försöker vi tvinga alla barnen ... att även om man går i trean så ska man va' med en gång ... det är bra att kunna, det är enda gången som säger att alla ska va med (Veronica).

Traditionella fritidshemsverksamheter kan i mycket förenklade termer beskrivas som pyssel, bakning, idrott, lek och spel. Samtalen med pedagogerna visar att så ser det ut även i deras fritidshem.

Genom att beskriva verksamheten som erbjudanden skapar pedagogerna en skillnad mot skolan, både vad gäller innehåll och styrning. Talet om erbjudanden kopplar till ett utbud av aktiviteter och material, men också till barnens förmåga till att svara på dessa erbjudanden. Aktiviteterna som erbjuds är inte målstyrda eller relaterade till kriterier om hur de ska utföras och hur resultatet ska bli. Istället ses friheten för barnen att välja ur ett utbud och det fria deltagandet i en aktivitet som ett mål i sig. Detta kopplar till diskursen om ett barn som är kompetent att välja ur ett utbud och ta ansvar för

sina val. Samtidigt är det en konstruktion av fritidshemmet och pedagogikens kvalitet som länkas till kvalitet i tillgänglighet och utbudet.

Idealisering och normalisering

Att komplettera skolans verksamhet handlar i pedagogernas beskrivningar om att erbjuda verksamhet med en annan sorts kvalitet än den som skolan ger. Det betyder att pedagogerna pågående förhandlar bilder och beskrivningar av fritidshemmets särart i relation till skolan och andra verksamheter. I deras tal idealiseras vissa praktiker och materialiseras vissa normer för den goda fritidsverksamheten. Samtidigt pekas andra praktiker och aktiviteter ut som problematiska. På Vallskolan beskriver Valle det som:

– ... att ge chans att läsa in läxor om de inte hinner innan de ska iväg till nästa aktivitet, genom att ge rekreation som inte ryms under dagen ... eh ... fritid med kvalitet i princip va. Det känns som att vi strävar mot en mer ... inte lullull som ett hem - utan en miljö där du lär dig en massa saker.

Denna andra och särskiljande kvalitet framhålls även på Gärdeskolans fritidshem med de premisser som finns i just den barngruppen. Gunvor berättar om hur de i sin fritidsverksamhet ”tänder ljus och har det mysigt”, om hur de planerar för pyssel och hur verksamheten måste styras:

– Jag kan inte släppa dem här för då river de ner det här ... fri lek är ju styrd mycket, koll på vad var de är, börjar de springa runt får man styra, plocka fram. Det går inte att ha fri lek, någorlunda i alla fall ... ramarna är tajtare för barngruppen är så mycket livligare. Jag jobbar mycket med pyssel och det kräver ju förberedelse, det gör det ... att man ska ha i ordning, finnas material, fräscht framme.

Ett annat exempel på hur vissa aktiviteter idealiseras är genom kontraster mot det onyttiga. En aspekt som kan visa på vad en verksamhet är till skillnad från att bara vara berörs i samtalet med Vanna och Viktoria på Vallskolan när vi diskuterar om nyttiga och onyttiga verksamheter. Att barnen sitter vid datorn är inget pedagogerna ser som en verksamhet, det känns till och med lite pinsamt inför föräldrarna. Detta möter pedagogerna genom att sätta upp lappar på an-

slagstavlan om vilka verksamheter som barnen erbjudits under dagen:

– Vanna: Så att de inte bara ser att när de hämtar att man sitter vid datorn hela dagen.

– Viktoria: För det känns nästan ... det tycker jag är – pinsamt - även om barnen nyss satt sig där.

– Vanna: Ja, även om det bara är fem minuter och då är det väldigt viktigt att påvisa både muntligt och skriftligt att man faktiskt ... att vi hänger upp lappar om vilka erbjudanden ... inte bara suttit.

– Viktoria: Det är ju inte vi som väljer med datorn. Det är ju ingen tanke från vår sida då att det är ju inte som när vi väljer att ha mumincup eller baka eller pyssla eller... Det är väl kanske lite det också, det är inte vår styrda verksamhet som vi har en tanke med.

Vad som blir viktigt och vad som beskrivs som en god verksamhet verkar vara avhängigt av om det är en av pedagogerna planerad aktivitet som är möjlig att följa upp, utvärdera och som blir en del av kvalitetsredovisningen. Det finns flera sådana aktiviteter av karaktären *bara vara* som inte är planerade med pedagogiska syften, som till exempel att bygga med Lego men som inte alls är vare sig pinsamma att visa upp eller behöver avbrytas om barnen håller på för länge. Vi kan förstå pedagogernas sätt att benämna, avgränsa och upprepa normer som reglerande för vad som är utvecklande och önskvärd verksamhet och vad som inte är det.

Pedagogerna i exemplen normerar aktiviteter som kopplas till utveckling av barnen. Det ”goda” fritidshemmet placerar barnens kroppar i situationer där de ordnas i relation till utveckling av vissa färdigheter och som motverkar passivitet och kaos. Jenks (2005) pekar på diskursen om det dionysiska barnet som är impulsstyrt och njutningslystet. Motsatsen är det appoloniska barnet som är nyfiket och läraktigt. Det är en diskurs, menar Jenks, som har materialiserats på olika sätt, men som fortfarande är en polär tankefigur som får konsekvenser för hur barn beskrivs och regleras. De kroppar som produceras genom osystematiska aktiviteter, som att ”springa runt” eller sysslar med outvecklande aktiviteter som ”lullull” behöver regleras och normaliseras. Vi menar att man kan förstå det som en lokal materialisering av distinktionen mellan det ”dionysiska” och det ”appoloniska”. Personalen på bägge fritidshemmen i studien framhöll

återkommande vikten av strukturerade fysiska aktiviteter, ofta i form av idrott. Ett sådant exempel är Gärdeskolans deltagande i Idrottskolan, som är en del av regeringsstatsningen "Ett handslag för idrotten" och syftar till att idrottsföreningar i samverkan med skolan och klassföräldrar presenterar olika aktiviteter som barn för en viss avgift får delta i.

Den aktiva och kontrollerade kroppen idealiseras, och den ideala och önskvärda fritidsverksamheten markerar på så sätt skillnad mot de aktiviteter som är ostrukturerade och inte kan artikuleras och förstås som utvecklande för barnen. Det kan till och med vara så att förståelsen och beskrivandet av verksamheten görs möjlig genom att kontrasteras mot det som ses som passivitet, outvecklande eller onyttigt. På så sätt idealiseras själva begreppet *verksamhet* och blir en gränsvakt mot de aktiviteter som skall undvikas.

Professionell legitimering

Den tredje diskursen vi identifierat relaterar till en professionalism som grundas i kompetensen att arrangera meningsfulla och utvecklande aktiviteter och att dokumentera, utvärdera och rapportera dem. Legitimeringsdiskursen regleras av pedagogernas möjligheter att artikulera verksamheten och att länka dessa beskrivningar till legitima kompetensområden. Ett sådant område är kvalitetsredovisningarna av fritidshemmets verksamhet, något som intervjuerna ofta kom att handla om. Det är något nytt som skolledningen betonat att de ska arbeta med och pedagogerna är stolta över att vara bland de första i kommunen som arbetar så. Det handlar om att bli professionell och att tydliggöra syftet med aktiviteten, säger Vanna och Viktoria på Vallskolan:

– Vanna: Det jag känner är ... de sista åren har vi tänkt efter mer själva ... vad är det som gör att vi gör ett bra jobb? Vi har blivit mycket bättre, börjat med kvalitetsredovisning, att vi stämmer av, sätter upp mål, vad vill vi, prioriterade områden ... man får själv en bättre självkänsla ... ja man känner ...

– Viktoria: ... att man inte bara gör ... vi slänger fram lite pärlor ...

– Vanna: ja, nu ska vi bara pyssla....

– Viktoria: Att det är en tanke med det man gör att man faktiskt planerar ganska noga vad man gör, vilket pyssel gör vi, vilka olika aktiviteter man har. Är man ute mycket ... varför är

man det, att det inte bara rullar på ... det tror jag överflyttas till barnen också, de märker att det finns ett syfte med det man gör.

– Vanna: Att man så gott som varje dag erbjuder en aktivitet, de får delta om de vill.

– Viktoria: mmm, sen tycker jag att fritids väldigt mycket ska va en ... ehhhh ... trygghet att man ser alla barn ... gör mysiga saker, det är ju ändå deras lediga tid.

– Vanna: Men att man ändå väver in det viktiga ändå ... svårt att sätta ord på, det är ju det man får jobba med nu då.

Att ha en målstyrd verksamhet kan i sig var så viktigt att själva innehållet blir sekundärt. De erbjuder mysiga saker på barns lediga tid, men de ska ändå vara anpassade till målen. Det som tidigare varit ett viktigt innehåll har nu transformerats till ett viktigt mål – och med det medvetna pedagoger och aktiviteter som är möjliga att beskriva och bedöma i relation till målsättning och kvalitetskriterier. När Gunvor på Gärdeskolan berättar så jämför hon med hur det varit innan de arbetade med kvalitetsredovisningar:

– Förut har det varit lätt ... vi skriver ner lite krafts vad vi gör den här veckan, men vi har ju inte tänkt på varför vi gör det vi gör... har vi inte gjort förut ... varför bakar jag, med just de här barnen? Jag gör nog samma som jag alltid har gjort, fast jag tänker annorlunda nu ... mycket mer på hur det ser ut i texten och varför vi gör det.

Det verkar finnas en gemensam berättelse om att fritidshemmets verksamhet har en låg status, i alla fall lägre än skolans verksamhet. När Valle, som arbetar på Vallskolan ska beskriva verksamheten börjar han så här:

– Vi har fasta dagar, tisdag är gympadag ... vi har genuspedagogik och eftersom jag som är man som är det jag som har hand om den då (skratt), torsdagar t.ex. är ju kreativ aktivitetsdag eller pysseldag då ... vi är ju inne på den linjen att vi ska döpa om vissa ord ... som ... har dålig status ... pyssel har ju dålig status då och då kan vi ibland kalla det för kreativ verksamhet då.

Det handlar både om att klargöra för sig själv, för föräldrar och inte minst för kollegor på skolan vilken vikt man kan lägga vid dessa aktiviteter och länka dem till ett akademiskt och peda-

gogiskt sammanhang. Det är en professionalisering genom ett specifikt yrkesspråk, som i det här fallet markerar skillnaden mot lekmannens ogenomtänkta insatser. Man upprättar en legitimitet genom att kunna sätta in sin verksamhet i ett vidare meningssammanhang som kopplas till kontinuitet och möjligheten att bedöma insatserna.

Att överblicka och kontrollera

Ett ständigt återkommande tema i våra samtal är de stora barngrupperna med upp till ca 50 barn i varje fritidsgrupp, alla tider som måste synkroniseras med skolans tider och tider för mellanmål och pedagogernas egna arbetstider. Det kräver att pedagogerna har strukturerat verksamheten och att ha kontroll framträder som en av de främsta kompetenserna en fritidspedagog behöver. Verksamheten regleras, ordnas och artikuleras utifrån den här typen av praktiska villkor. Pedagogernas beskrivningar utgår ofta från dessa villkor och de utvecklande och meningsfulla aktiviteterna är det man gör i mellanrummen mellan de **tidsmässiga** förutsättningarna. Den fjärde diskursen vi identifierat handlar om pedagogernas beskrivningar av hur de överblickar och kontrollerar verksamheten, men också hur detta inbegriper barnens utveckling och tillvaro utanför skolan och fritidshemmet.

– Vi har jättenoga organiserat upp hur vi ... vi har barn från 4 olika klasser och treorna slutar en tid och, 13.20, och fyrorna slutar kl 14.00, och då har vi delat upp vem som har samling och som går igenom veckan. Resten av veckan då möter vi barnen ute i tamburen och då får de säga "Jag är kvar" eller "Jag går hem", så bockar vi av dem ... så det är en logistik som vi är noga med!

Citatet ovan kommer från intervjun med Veronica, som arbetar på Vallskolan på en avdelning med barn 8-10 år. Att klara av logistiken, dvs. att veta vilka barn som kommer från vilken klass och när de ska gå hem och med vem de ska gå hem samt vilka aktiviteter de ska ägna sig åt just i dag upptar en stor del av det vardagliga arbetet. Det gäller att ha uppsikt över alla barn, hela tiden och åt alla håll, och samtidigt relatera detta till verksamheten. Det gör pedagogerna bl.a. genom att bedriva observationer på ett traditionellt utvecklingspsykologiskt vis:

– Varje termin går vi igenom varje barn, hur ser det ut i deras sociala liv, vem leker det med, trivs det osv. När vi är ute kollar vi hur de funkar ute ... vi observerar när vi går omkring, man har lite koll" (Veronica).

De utnyttjar också kvalitetsredovisningarna till den pedagogiska kontrollen. Genom att pricka av vilka barn som deltagit i vilka aktiviteter kan man också se om det behövs förändringar:

– I våra KR så har vi avprickningsscheman så vi kan kolla hur många som deltar i varje aktivitet, om samma barn deltar ... mest tjejgrejer vi gör osv., och kan styra efter det då. Man måste ju tänka till - vad gillar killarna då? (Vanna).

Pedagogernas dubbla kompetenser beskrivs som något önskvärt, något som en bra fritidspedagog ska kunna. Man ska vara noggrann och ha koll, kunna konflikthantering och träna det sociala samspelet och kunna alla praktiska bitar. Det är en diskurs om det mångfacetterade uppdraget som konstrueras i kontrast till skolans mer ensidiga fokus på kunskapsfunktionen och skolpraktiken. Fritidspedagogerna artikulerar på så sätt bilden av det holistiska expertskapet och pekar ut vikten av att överblicka barnens utveckling och sociala liv utifrån en rad faktorer. Detta förhållningssätt, att grunda sina bedömningar av barnen utifrån ett vidare perspektiv, överensstämmer med Anderssons (2010) beskrivning av hur fritidspedagogerna i hennes studie framhåller vikten av informella iakttagelser och observationer och ambivalens inför formaliserade bedömningar.

En artikulerad "verksamhetsdiskurs"

De fyra teman vi identifierat och analyserat formerar en "verksamhetsdiskurs", som sammanfattar fritidspedagogernas sätt att artikulera och kommunicera fritidshemmets funktion i relation till skola och hem. Den ordnar aktiviteterna, samtidigt som den pekar ut ideal och ett professionellt förhållningssätt. Sedd genom den här diskursen relateras fritidshemmets pedagogik till möjligheterna att utveckla beskrivningar som svarar på frågan "Vad är det här?". Det implicerar en pedagogik som handlar om att skapa och artikulera en *struktur* där verksamhetens många faktorer hänger ihop och en *ordning* där verksamheten kan överblickas och kontrolleras.

Det rörliga och föränderliga – analyser av fältstudier

Utifrån analysen av fältstudierna framträdde åtta aktiviteter som avgränsade och centrala i verksamheten. De var ett slags hållplatser under fritidsdagen, där pedagoger och barn utbytte tankar och information, skapade samvaro och allianser och upprättade gränser mellan olika sammanhang. Dessa aktiviteter relaterar till det som pedagogerna artikulerade som verksamhet, dvs de skeenden som ordnade och strukturerade fritidshemmet och gjorde det begripligt och gav det en plats som en pedagogisk institution. De åtta skilda aktiviteterna var: samling, mellanmål, utevistelse, idrott-gymnastik, pyssel, lego-bygge, dator- och tv-spel och sällskapsspel. Aktiviteterna återkom dagligen under den tid vi var på fritidshemmet och det formades traditioner om hur de skulle genomföras. Samtidigt som de på så sätt var stabiliserade och upprepade, var de ständigt föränderliga och såg olika ut från gång till gång. De blev ett slags improvisationer utifrån ett tema, där aktiviteter iscensattes i ett ständigt flöde av handlingar och impulser, som ibland fixerade och ibland försköt och utvecklade aktiviteten. Gemensamt för dessa improvisationer var att de innehöll en planerad startpunkt, som till exempel när gymnastiksalen delas av för fotboll respektive ringgymnastik, eller när barnen plockar fram legolådorna och ordnar leken geografiskt och innehållsligt. Men i nästa moment kunde aktiviteten utvecklas till något som inte var planerat från början och där den givna strukturen och ordningen luckrades upp och gav möjligheter till andra sätt att vara.

Det första exemplet vi valt för att illustrera dialektiken mellan det reglerade och det rörliga, är från en temavecka med idrott och motion på Gärdeskolan.¹ Pedagogerna hade informerat barn och föräldrar om temat och satt upp schemat för veckan på anslagstavlan vid ingången. På onsdagen i veckan hade pedagogerna planerat en tipspromenad för barnen, vilket samtidigt var en del av dagens utevistelse. De hade tidigare i veckan förberett frågor och satt upp frågelapparna i en bana runt skolan. Banan var ca 500 meter och gick både i en skogsdunge och runt skolans byggnader. Pedagogernas motivering till tipspromenaden var att den innehöll motion och tränade samarbete och förmåga att följa in-

struktioner. Dessutom innehöll den ett mått av allmänbildning, eftersom frågorna var av nutidskaraktär. En fråga var till exempel vem som var president i USA, en annan innehöll en bild av ett löv som skulle identifieras. Fritidspedagogerna instruerade barnen hur de skulle formera lag, manade dem att följa banan i lugn takt och diskutera frågorna innan de svarade. När barnen satt igång och kommit bakom den första husknuten tog dessa instruktioner många olika och andra former och kombinationer. Några barn iscensatte till exempel tipspromenaden som en terränglöpningstävling och struntade i frågorna. Barn från olika lag gick ihop och diskuterade svaren tillsammans, alternativt lurade varandra att skriva fel svar. Det lag vi följde försökte muta och övertala oss att hjälpa till med svaren. Vid ett tillfälle lämnade de banan för att starta ett kort men intensivt kottkrig mot andra lag. Vidare provade man att skriva alternativt hugga med pennorna på träd. Men framför allt utvecklades tipspromenaden till en samvarosituation där frågorna blev startpunkter för andra diskussioner och där promenerandet öppnade för andra fysiska aktiviteter. Frågan om USA:s president aktualiserade en livlig förhandling om länder, diktatorer och krig och utforskandet av skogsdungen öppnade möjligheter till att diskutera och pröva längd, kraft och kastvinklar för olika slags kottar. När de fyra barnen i vår grupp kom inom synhåll för pedagogen, som väntade vid målet, samlade de ihop sig som grupp och överlämnade gemensamt tipslappen och pennorna till honom. På hans fråga om det var svårt så svarade man som grupp att de flesta frågorna var lätta och en av pojkarna lade för säkerhets skull till kommentaren att de nog hade alla rätt.

Det andra exemplet vi valt är en episod från samma fritidshem där man vid tillfället för vårt besök tillverkade kuddar och gosedjur. Aktiviteten kategoriserades av pedagogerna som pyssel, och avgränsades rumsligt genom att en del av ett rum hade utrustats med symaskin, tillbehör, skåp för textilier och ett stort sybord och i tid genom att det var dagens sista aktivitet för de flesta av barnen – en slags stilla avkoppling i väntan på att få gå hem. Vid tillfället för observationen var mönster, tyger, stoppning, tråd och övriga tillbehör lagda på ett stort bord. Det fanns en symaskin uppställd och pedagogen instruerade barnen hur de skulle använda den. Hon hjälpte dem att komma igång med symaskinen, men de fick därefter sy på egen hand.

1. På grund av aktivitetens karaktär är berättelsen en sammanfattning av fältanteckningarna som gjordes efter episoden i ett rum på fritidshemmet.

Barnen, som var i 8-årsåldern, var koncentrerade på sitt eget hantverk, men det skedde hela tiden ett lågmält samtal om arbetet och produkterna. Ofta kommenterade barnen sitt arbete, eller visade upp det för pedagogen eller kompisarna. Två pojkar satt nära varandra vid änden på bordet och samtalande om sina familjer samtidigt som de nålade sina kuddar. Två andra pojkar hade flyttat ner till golvet och höll på att stoppa sina kuddar. Pedagogen har tagit fram och öppnat en stor påse med fyllning och instruerade pojkarna att de ska ta lite i taget och stoppa in i kudden. Pojkarna började prata om sockervadd och låtsas ta stora tuggor av fyllningsmaterialet. De gräver i påsen och känner njutningsfullt på stoppningsmaterialet. – ”Känn så mjukt det känns!”, utropar den ene av pojkarna varvid den andre också stoppar ner sin arm långt ner i påsen. De ler mot varandra, med armarna nedstuckna i påsen och huvudena tätt ihop. Under tiden sydde en pojke på symaskinen och en annan stod vid sidan och gav råd om hur han skulle föra tyget och anpassa hastigheten. De bildade på ett sätt ett tillfälligt mästare-lärlingpar. Pedagogen, som tillfälligt hade varit i ett annat rum, kom därefter in och sa att de måste börja plocka ihop för att det var snart dags för dem att gå hem.²

Bägge situationerna illustrerar hur den verksamhetsdiskurs vi tidigare nämnde materialiseras och praktiseras på fritidshemmet. Både tipspromenaden och tillverkningen av kuddar är möjliga att artikulera, ordna och redovisa som meningsfulla aktiviteter. Aktiviteterna kopplas till barnens utveckling, pedagogernas överblick och görs på så sätt till exempel på pedagogernas professionella legitimitet.

Samtidigt har vi beskrivit hur barnen prövar, omförhandlar och utvecklar aktiviteterna till något som inte var planerat och inte är möjligt att artikulera och värdera. Vi har sett hur en sinnlig och kollektiv intensitet kombineras med tränandet att sy efter en mall och hur ett utforskande av de kroppsliga, sociala, kunskapsmässiga och organisatoriska kombinationer i tipspromenaden överskrider pedagogernas instruktioner. Barnens handlingar öppnar för komplexitet och andra kunskaper och sätt att vara och relatera till det planerade i ett kontinuerligt flöde. Kanske är det just denna möjlighet till prövande och ständig tillblivelse som är kär-

nan i hur barnen lever, ordnar och materialiserar fritidshemmet? Med andra ord hur barnen pågående praktiserar frågan om ”*vad kan detta bli?*”.

Kunskapsmöjligheter och potentiell didaktik

Vi har i artikeln visat på hur tidigare forskning och publicerade texter i form av utvärderingar och liknande till stor del befunnits inom en diskurs som framställt fritidshem och skola som en enhet, vilket vi menar bland annat bidragit till att fritidshemmet beforskats och bedömts på samma premisser som skolan som norm för hur en pedagogisk verksamhet bör te sig. Förvisso är det ofta så att fritidshemmet befinner sig i skolans lokaler där innehåll och styrdokument relateras till den obligatoriska skolans verksamhet. Vår ambition är dock att studera fritidshemmet på dess egna premisser, bortom synen på fritidshemmet som sub-verksamhet till skolan. På så vis menar vi att vi bidrar till att synliggöra fritidshemmets egen potential som didaktisk arena, där eventuella likheter och skillnader med skolans norm kan synliggöras och därmed utmanas och problematiseras.

I vår analys har vi konstaterat att fritidspedagogerna tydligt upprepade, artikulerade och materialiserade en slags verksamhetsdiskurs för fritidshemmet. Den skiljer sig i några centrala avseenden från den kunskapsdiskurs som dominerar i skolan. Även om inte kunskapsmål och lärandeobjekt artikulerades i fritidspedagogernas tal, så vill vi peka på fritidshemmets möjligheter som en pedagogisk praktik. Vi avser då inte pedagogik i den didaktiska meningen att utforma metoder för att barnen skulle lära sig ett specifikt innehåll, eller didaktik i meningen ”best practice”, uppnåendemål och bedömning – vilket är en dominerande diskurs i grundskolan och i lärarutbildningen. Tvärtom vill vi utifrån de kunskaper projektet gett problematisera och utveckla föreställningen om didaktik som pedagogens förmåga att kontrollera barnens lärande av förbestämda kunskaper. Istället syftar vi på en pedagogik i betydelsen av *kunskapsmöjligheter* som kontinuerligt öppnas i praktikens flöde. Vi har beskrivit hur detta sker genom ett kroppsligt, sinnligt, intensivt och nyfiket prövande av det som görs möjligt genom pedagogernas erbjudanden och barnens handlingar. Sett ur det perspektivet involveras barnen i ett kontinuerligt materialiserande av möjligheter, men som inte artikuleras och förstås som

2. Sammanfattning av fältanteckningar på Gärdskolan, december 2009.

lärande därför att det görs osynligt utifrån verksamhetsdiskursens förståelsehorisont.

En förklaring till detta osynliggörande och det pedagogiska vakuum som fritidshemmet hamnat i, menar vi är dualistiska förståelser av pedagogik. Genom att förstå en pedagogisk institution i separerande dualismer som till exempel verksamhet eller lärande, meningsfullhet eller oordning, målstyrning eller erbjudanden av aktiviteter, hindras möjligheten att se hur dessa olika och komplexa aspekter samverkar i barnens kontinuerliga lärande och pågående skapande av förståelser. Vår slutsats är att en pedagogik för fritidsverksamheten kan ta utgångspunkt i frågorna ”vad är detta?” och ”vad kan detta bli?”. Emellertid inte som en dualism mellan det fixerade och det rörliga, eller mellan pedagogernas och barnens perspektiv, utan som ett *överskridande* av det som är möjligt att artikulera och ordna och ett *uppmärksammande* av hur aktiviteterna pågående skapar nya kunskapsmöjligheter för barnen. Det inkluderar en etisk praktik där barn och pedagoger deltar i ett gemensamt utforskande och artikulering av verksamheternas kunskapsmöjligheter och i utmanandet av dikotoma förståelser. Fritidspedagoger och barn formulerar *tillsammans* beskrivningar av ”vad detta är” och ”vad detta kan bli”, som ett alternativ till en praktik där barn konstrueras som ”de ännu inte kunniga”.

Vi har, inför den fortsatta teoriutvecklingen och forskningen formulerat begreppet *potentiell didaktik*. Teoretiskt innebär det ett ontologiskt intresse av egenskaperna i världen och epistemologiskt är det ett intresse av hur den ständigt öppnar sig och blir till. Begreppet potentiell didaktik är ett verktyg för att fortsättningsvis utforska en unik pedagogik för fritidshemmet, med hänsyn tagen till dess speciella villkor vad gäller heterogena barngrupper, låg personaltäthet, ryckighet i schemat och dominerande verksamhetsdiskurs. Hur skulle en praktik där till exempel kottkastning och kuddstoppning möter kvalitetsredovisningar och fritidsdagens logistiska krav på övervakning se ut och vilka kunskaper, positioner och sätt att vara möjliggörs i detta? Det är en av de frågor som denna delstudie utmynnat i och som kommer att utvecklas i det fortsatta arbetet.

REFERENSER

- Andersson, B. (2010). Introducing assessment into Swedish leisure-time centres: Pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, 1 (3), 197–209.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelaterade arbetslag* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., & Bloch, M. (2006). Is the power to see and visualize always the power to control? I T. S. Popkewitz, et al. (Eds.), *'The future is not what it appears to be': Pedagogy, genealogy and political epistemology: In honor and in memory of Kenneth Hultqvist* (sid. 105–123). Stockholm: HLS Förlag.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1998). *Nomadologin*. Stockholm: Konsthögskolan.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Evaldsson, A. (1993). *Play, disputes and social order: Everyday life in two Swedish after-school centers*. Diss. Linköping: Univ. Linköping.
- Gilbert, J. (2008). *Anticapitalism and culture: Radical theory and popular politics*. Oxford & New York: Berg.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: Läraren, fritidspedagogen och samverkan* (Göteborg Studies in Educational Science, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjalmarsson, M. (2009). *Lärarprofessionens genusordning: En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar* (Göteborg Studies in Educational Science, 276). Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jansson, A. (1992). *Fritidshemsvardag: En studie av pedagogiskt vardagsarbete i fritidshem*. Stockholm: Fou-byrå.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. (2. ed.) London: Routledge.
- Johansson, J.-E. (1986) *Från arbetsstuga till fritidshem: Ett bidrag till fritidshemmets historia*. Stockholm: Liber.
- Johansson, I., & Ljusberg, A.-L. (2004). *Barn i fritidshem*. Stockholm: HLS förlag
- Kjær, B. (2005). *Børn og barndom på fritidshjem: et folkloristisk studie af fortolkning og forhandling om barnlig identitet*. Diss. Göteborgs universitet. København: Learning Lab Denmark ????

- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. New York: Oxford University Press.
- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2009a). Between control and resistance: Planning and evaluation texts in the Swedish pre-school. *Journal of Education Policy* 24 (4), 393–408.
- Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2009b). Institutional narratives within the performative preschool: 'If we write that we're no good, that's not good publicity!' *Early Years* 29(3), 261–270.
- Löfdahl, A., & Perez Prieto P. (2010). Den synliggjorda förskolan. I M. Folke-Fichtelius & C. Lundblad (Red.), *Bedömning i och av utbildning: Praktik, politik, principer* (sid. 71–84) Lund: Studentlitteratur.
- Løndahl, K. (2010). Barrier-breaking body movements in the after-school programme. *Nordic Studies in Education*. 30 (1), 1–17.
- Massumi, B. (1992). *A user's guide to capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. (Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S., & Tallberg Broman, I. (2002). "Det är ju ett annat jobb": Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 257–278.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Skolverket. (2007). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i fritidshem*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *PM, Barn och personal i fritidshem hösten 2009*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, A. (1998). *Laclau and Mouffe: The radical democratic imaginary*. London: Routledge.
- Vallberg-Roth, A.-C. (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I M. Folke-Fichtelius och C. Lundblad (Red.), *Bedömning i och av utbildning: Praktik, politik, principer* (sid. 49–67). Lund: Studentlitteratur.
- Vandell Lowe, D., Pierce, M. K., & Daisman, K. (2005). Out of school-setting as a developmental context for children and youth. *Advances in Child Development and Behavior*, 33, 43–78.